

# **DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO AL ARTE DEL TEXTO**

**Adolf Piquer, Universidad de Salamanca.**

Si bien es cierto que la actividad académica, el aula, pone unos fundamentos en la adquisición de habilidades, no podemos negar que hay otras que escapan a lo que entendemos tradicionalmente como educación. Desde la escuela se intenta llegar a vastos campos de la formación. Es el caso de las asignaturas que forman en el uso de la expresión, de las que espolean las capacidades artísticas, y un largo etcétera con el que se intenta asumir aquello que las sociedades consideran básico para el desarrollo del individuo en su seno.

Uno de esos compartimentos estanco en los que dividimos el conocimiento humano es el de las capacidades para la comprensión y la expresión escritas. Es decir, canalizar el pensamiento a través de lo leído y concretarlo de un modo racional para transmitir el conocimiento.

Desde la escuela, ya lo hemos apuntado, se gestionan conocimientos a partir de materias regladas. En la época de internet y del acceso al conocimiento por otras vías, sin embargo, no podemos quedarnos única y exclusivamente con aquello que un maestro puede explicar dentro de las cuatro paredes donde se ejerce la docencia.

La transversalidad del conocimiento y la capacidad crítica para el análisis de lo escrito forman parte de una línea docente no reglada. Así, poniendo un ejemplo, sobre la importancia del cálculo diremos que si un alumno no se sabe aplicarla a la hora de evaluar el número de personas que pueden acudir a una manifestación o a un estadio de fútbol. siguiendo parámetros matemáticos, no estará capacitado para gestionar de manera crítica la información sesgada que pueda llegarle a través de un periódico o de otro medio de comunicación. Es decir, si una consideración aproximada del espacio

ocupado por las personas allí presentes y unas cuantas operaciones matemáticas nos dejan ante la imposibilidad de que un millón de personas ocupen la Plaza de Oriente de Madrid, podremos deducir fácilmente la exageración del noticiario y, en consecuencia, inferir las intenciones del emisor.

La inclusión del pensamiento crítico en la formación ha sido uno de los valores en alza en la pedagogía de finales del siglo XX. Ésta estuvo ligada al criterio de alfabetización usado por Paulo Freire. No cabe duda de que la teoría educativa, en el contexto en el que Freire la aplicaba, varía sustancialmente de nuestro entorno cultural. Ahora bien, serviría en el mismo sentido si ampliáramos el criterio de alfabetización con espíritu crítico a nuestros días, teniendo en cuenta que el acceso a la información, hoy por hoy, es más fácil y plural que hace un par de décadas.

En ese sentido, internet ofrece una amplia gama de posibilidades, mejores y peores, para formar al alumnado. De ahí que la gestión supervisada —que no dirigida— del acceso al conocimiento, pueda ser uno de los mecanismos que fortalezca y espolee las nuevas vías de acceso a la información. La gestión, más allá del ámbito ligado estrictamente a la enseñanza clásica implica, por lo tanto, la necesidad de un cambio de planteamientos, tanto en el educador profesional como en los formadores reales (los padres y las madres). Hoy por hoy, no todo se aprende en los libros, pero casi todo está escrito en ellos. Distinguimos, por ello, lo que se considera *acceso* al conocimiento de aquello que hay que denominar *gestión* del conocimiento.

El primer apartado nos acerca a algo que hemos señalado con anterioridad: la importancia del fenómeno de mundialización y de las facilidades de la telemática. Cuando Asimov, en alguna de sus muchas obras, afirmaba la posibilidad de acceder a la ciencia a partir de una biblioteca que englobara casi todo y de poder llegar a ella a distancia, intuía la revolución que supone el acceso a bibliotecas, enciclopedias y otro

tipo de publicaciones. Tenemos, por lo tanto, un camino franco para llegar a engrosar nuestros conocimientos más allá de lo que un profesor o un maestro puedan ofrecernos en un aula.

Queda, sin embargo, abierta la puerta al caos, a adentrarnos en un maremágnum de referencias, informaciones cruzadas y contradictorias, que nos lleven a la confusión. Creemos que uno de los papeles del maestro es el de desarrollar la función de moderador, de encauzador de esas sendas desordenadas por las que puede discurrir la adquisición de información sobre un tema.

La tarea no es liviana, puesto que la misma espita que deja escapar el ambiente constreñido del aula implica la pérdida automática del control sobre aquello que pueden preguntar o averiguar los alumnos, algo que puede quedar lejano a la respuesta o el conocimiento del enseñante mismo.

Nuestra propuesta didáctica, la construcción del texto en cooperación —y a partir de un texto de origen—, intenta sostenerse sobre la idea del acceso al conocimiento y su ampliación comentada. Es decir, el trabajo se desarrolla siguiendo una estructura circular que va unida a la noción de hipertexto. Como decía Geoge Landow (1992:157):

El hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido. Huelga decir que no todos mis colegas reaccionan con gritos de regocijo y cantos de alegría ante esta posibilidad.

Pero, antes de que algunos lectores hagan la maleta para el viaje a Utopía y que otros decidan que la enseñanza asistida por ordenador resulta tan peligrosa como pensaban desde el principio, debo insistir en que los sistemas del hipertexto tienen mucho que ofrecer al enseñante en todo tipo de instituciones de enseñanza superior.

#### 1.- El texto de partida.

No cabe duda de que el ámbito del aula como espacio de reflexión necesita de un apoyo fundamental, de algo que ponga en común la línea a seguir a la hora de desarrollar las destrezas de la expresión. Es imprescindible, como no, dar por hecho que

el sistema de comprensión funciona adecuadamente. Eso, particularmente en las comunidades de hablantes bilingües, puede generar algún tipo de problema en edades tempranas, pero va reforzándose a medida que se avanza en el conocimiento de dos o más lenguas.

Así, cuando el lector se ha de ayudar del diccionario para comprender determinadas expresiones en su lengua B, o en la lengua A o E, estamos dando un paso que en el caso de la adquisición en ámbitos monolingües tomaría otras orientaciones. El (re)descubrimiento de la lengua del texto implica, por lo tanto, un refuerzo de la observación de aspectos léxico-semánticos de primer orden, al tiempo que da modelos de morfosintaxis y de composición de textos.

Si obviamos estos aspectos, porque de ellos se ha tratado en profundidad en una abundante bibliografía, tendremos que ver en qué sentido un texto concreto puede servir de base, de cimiento sobre el que construir nuevos textos e ir amoldando la expresión a la gestión del conocimiento.

Para ello podemos explotar la noción de *lexía* según la definía, George P. Landow (1992). Se trata de un elemento aparecido en un texto que nos permite enlazar con otros componentes que apunten una ampliación del conocimiento. Como si se tratase de un *link* dentro de una web, la *lexía* vincula una parte del texto a un universo de conocimientos.

Pongamos un ejemplo. Sobre la base de la noción del calentamiento global en el planeta, nos encontramos un texto que habla de la emisión de gases a la atmósfera, del tratado de Kioto y de otros muchos aspectos que no tienen porqué ser todos tan claros a los ojos del lector.

Es evidente que ello está unido a un sentido de la enciclopedia del lector. Si un lector no entiende qué es el CO<sub>2</sub> y cómo puede contribuir a la alteración de las

temperaturas, sus deducciones serán más bien intuitivas. Ahora bien, si sobre la entrada CO<sub>2</sub>, nos desplazamos a un diccionario o a una información enciclopédica más amplia, en la que nos muestre el efecto de las emisiones masivas de este gas en la atmósfera, el lector del texto 1, completando con el texto 2, obtendrá una ampliación de conocimientos que le puede servir, en el futuro, para argumentar con conocimiento de causa ante un auditorio, o bien para abordar la redacción de un escrito sobre este aspecto.

En este sentido, la lexía formaría un anclaje de conocimiento con aspectos a trabajar dentro y fuera del aula. Sería el punto de apoyo para la ampliación temática. Es decir, la disposición de datos y de referencias que nos permiten profundizar en el conocimiento subyacente a esa entrada del texto 1. Habría servido, en palabras de W. Iser (1987), para ampliar el repertorio del receptor.

Mediante la utilización de un sistema informático, como pueda ser un buscador de los más populares en nuestros días, llegamos a formarnos nociones más amplias sobre la base de la lexía. Del mismo modo podremos acceder a una bibliografía generalista que nos permita apoyarnos en conocimientos de divulgación. Incluso podemos adquirir conocimientos de mayor rango a través de algún buscador especializado o del acceso a bases de datos bibliográficas. Todo ello, gestionado o conducido por el profesor en el aula, nos acerca a un primer estrado de lo que pretendemos proponer.

Se trata, en definitiva, de sentar los cimientos para la ampliación del conocimiento. En este sentido tendremos una base sobre la que se han formado nuestros estudiantes. Ello nos aproxima a buscar propuestas para gestionar esos conocimientos que han llevado al alumnado a la ampliación del texto 1.

Para entender los contenidos y las relaciones jerárquicas del texto tendremos que desarrollar un comentario en el que nos acerquemos al máximo al orden de prioridades

que ha querido dar su autor (Bernárdez, 1995). Es decir, entre una idea principal y otras complementarias, se establecen unos vínculos —analizados sobradamente por la lingüística del texto en su momento— de orden semántico que ayudan a la composición global.

Considerando que la tipología textual es diferente atendiendo a múltiples razones, nos podemos acoger a cuestiones formales como puedan ser las clasificatorias en el orden estipulado por Adam (1992) o por cualquier otro intento de determinar una taxonomía para este tipo de conocimiento (Cuenca, 1996).

Sobre la base de la adecuación y de las ideas que aparecen en un orden concreto, hemos de añadir que no aportamos grandes novedades como observadores del texto. De hecho, el mundo clásico tomaba la invención, la disposición y la elocución como sustentos retóricos de la textualidad. Es decir, en mayor o menor medida, la lógica nos lleva a pensar que la urdimbre textual está dispuesta en función de esa intención comunicativa a la que aludíamos con anterioridad. Así, el trabajo en el aula debería consistir, más que en determinar el “tipo” de texto, en saber esclarecer hasta qué punto la autoría subyacente está disponiendo una estrategia comunicativa.

Se trata, como dijo el maestro López Eire (1995:47), de desvelar de una manera racional el arte de construcción del texto preferentemente con fines teóricos o especulativos. Pasamos, por lo tanto, a tomar como fundamento ese fin teórico —en tanto que el comentario de textos profundiza en esa línea— como elemento sobre el que construir la relación entre conocimiento y la exposición sobre éste. Concretemos en un caso:

¡Colinas plateadas,  
grises alcores, cárdenas roquedas  
por donde traza el Duero  
su curva de ballesta  
en torno a Soria, oscuros encinares,  
ariscos pedregales, calvas sierras,

caminos blancos y álamos del río,  
tardes de Soria, mística y guerrera,  
hoy siento por vosotros, en el fondo  
del corazón, tristeza,  
tristeza que es amor! ¡Campos de Soria,  
donde parece que las rocas sueñan,  
conmigo vais! ¡Colinas plateadas,  
grises alcores, cárdenas roquedas!... (Antonio Machado. "Campos de Soria, VII" en  
*Campos de Castilla*)

El texto presentado pertenece a uno de los clásicos castellanos y nos lleva, de entrada, a preguntarnos qué intereses puede desvelar en los lectores un poema que, evidentemente, es evocador de un paisaje. Más allá del comentario al uso sobre el texto, hemos puesto en práctica una idea que avanza sobre nociones bien diferentes a partir del concepto de *lexía*. Hemos pedido a los alumnos de secundaria que señalen aquellas cosas más relevantes del texto, aquello que les permita adivinar qué intenta transmitir el "yo poético". La referencia a la tristeza, dirigida hacia un destinatario concreto, va tomando fuerza. Es evidente que la tierra castellana presenta unas características orográficas y botánicas que afloran en el poema, que de algún modo podremos ligar al *ethos* poético.

A partir de algunos términos, el lector va uniendo elementos geográficos a la sensación que intenta transmitir el poema: Soria, el Duero, lo místico y guerrero, son apelaciones a la historia del territorio sobre el que reflexiona. De este modo seguimos abriendo espacios para la reflexión a partir del tema. Es decir, geografía e historia vienen a sumarse a los conocimientos que debe completar (si no los tiene) el lector. Su enciclopedia debe avanzar en ese sentido, puesto que el grado de competencia depende en parte de sus conocimientos históricos, geográficos y literarios para desgarnar la información implícita en el texto.

No se trata, como parecería intuirse, de adivinar el significado de cada palabra. Si bien el léxico puede presentar algún impedimento en ciertos momentos –el apoyo del

diccionario para esclarecer el significado del término “alcores”, por ejemplo—, no es únicamente la cuestión semántica la que nos preocupa.

Otros aspectos que se abren a la reflexión del texto son su estructura circular, el uso de los dos primeros versos para cerrar el poema que implica, también, un motivo de reflexión, al igual que los vínculos entre la persona del autor y el paisaje. Buscar las razones de la tristeza, unir biografía e historia literaria, es otra de las posibilidades que se abren al comentario. No podemos obviar, por ejemplo, el valor de la metaforización (“por donde traza el Duero su curva de ballesta”) como modo descriptivo con vínculos extratextuales.

En definitiva, nos encontramos con una serie de conocimientos que, desarrollados, nos vendrían a presentar textos alternativos mucho más extensos que el de partida; todo ello de una manera aparentemente caótica.

Con estos datos apuntados queremos mostrar, precisamente, la posibilidad de aportaciones desordenadas que el alumnado va haciendo sobre el texto. Es decir, si el comentario no es pautado, iremos acumulando informaciones que, precisamente desde nuestra postura de didactas, deberemos encauzar para su organización y el desarrollo posterior de un comentario. La finalidad última del profesor, en este caso, es ir presentando un máximo de nociones que nos den pie a encontrar el sentido del texto, al tiempo que nos acercan a un uso lingüístico particular.

La gestión del comentario puede pasar por un uso individualizado o bien por una puesta en común. Es decir, el fin último que perseguimos, generar un texto nuevo sobre una determinada serie de conocimientos, puede venir dado por un desarrollo plural o individual.

De ahí que las propuestas didácticas del profesor tomen direcciones diversas, entre otras cosas porque se trata de ayudar a los alumnos en el desarrollo de habilidades.



Estas pueden ser mostradas en público, de manera que construyamos nuestro texto de llegada a partir de la cooperación, colectivamente, o bien que se trate de una construcción individualizada, monitorizada por el maestro o profesor.

## 2.- El comentario de texto.

Vista así, la propuesta didáctica parte de la construcción de un nuevo texto que comente el primero. El acuerdo, el debate, el coloquio, se convierten en un peldaño que nos eleva hacia la nueva redacción. En este sentido, las propuestas en la práctica de la composición abren un marco de posibilidades en los que el profesorado puede ejercer de guía. Isabel Ríos y Vicent Salvador (2007) han abordado esta cuestión y han concretado estrategias para el desarrollo del discurso escrito en el aula. Desde su perspectiva, la construcción del comentario de texto seguiría unas pautas hasta llegar a la concreción en el texto escrito, el comentario desarrollado o texto B.

En nuestra propuesta incluimos la construcción del discurso escrito como el punto de llegada propuesto a partir del texto A. Es el primero el que nos ha de abrir una serie de sugerencias a comentar (lexías). De ese caos aparente tendremos que avanzar en búsqueda de un orden. Se trata, por lo tanto, de seguir los pasos de identificación de las lexías que merecen nuestro interés desde el punto de vista del comentarista, como ya hemos apuntado en el epígrafe anterior. Parece claro que la deriva lingüística o literaria, en el caso que nos ocupa, es la que va a regir nuestra disciplina. Ahora bien, eso no cierra el paso a la utilización similar del aula y de los instrumentos a nuestro alcance en otras materias. Entendemos que debemos abrir las puertas a la transversalidad y al pensamiento crítico a partir de los textos que leemos.

El fundamento del comentario de textos es poner en práctica la habilidad del alumnado para identificar determinados aspectos lingüísticos y literarios que aparecen

en el texto A. De ahí que nos interese, por ejemplo, incidir en cuestiones de adecuación, coherencia y cohesión, sin que la terminología sea óbice para la práctica.

Establecer la discusión sobre los componentes del texto a diversos niveles implica, des del caos aparente, regirnos por la información que se nos ofrece, determinar la jerarquización del texto A y ver qué relación guarda entre sus partes.

Convertir el aula en un espacio asambleario ha sido —y es— una de las pretensiones de modernización y dinamización de la educación. En esa línea, la organización de la información que tenemos a partir de A, implica una enumeración de toda ella y una disposición (de nuevo) en orden jerárquico. Es decir, se trata de consensuar qué cuestiones se consideran primordiales para desarrollar el comentario del texto y evaluar las prioridades a la hora de desarrollarlo. La interacción pedagógica entra en juego. El papel del docente sobre el discente es el de apoyo y guía ante las dudas que irán surgiendo a la hora de escribir.

Se ha de ofrecer seguridad en aquello que se expresa (Cassany, 2000), de manera que las ideas aportadas por el alumnado tengan fundamentos en la consulta de fuentes donde ampliar sus conocimientos: internet, enciclopedias, libros de historia de la literatura, incluso otros de geografía e historia que nos ayuden a entender cuestiones como la situación de la ciudad de Soria, el curso del Duero al paso por ésta, los tópicos históricos sobre místicos y guerreros en la historia de Castilla que tanto afectan a los escritores de finales del XIX español...

Desarrollar los conocimientos adquiridos o expuestos a partir de A ha sido una labor de colaboración entre alumnos, gestionada por el profesor. A partir de ahí la utilización de esos conocimientos se debería regir por el criterio de ordenar las ideas para verbalizarlas de algún modo. Unir cada parte del comentario a desarrollar con su orden jerárquico y con expresiones asociadas a cada una de las partes compete al

ámbito del estímulo de destrezas en el terreno de la expresión. De momento, no hemos llegado a la forma externa del comentario, pero sí que nos acercamos a establecer el armazón que nos posibilite su desarrollo o redacción.

Es obvio que este proceso pasa de una fase ensamblaria (presencia del lenguaje oral para establecimiento de las nociones a desarrollar) a una concreción escrita. La interacción en la enseñanza de lenguas y literatura se abre, por lo tanto, a una fase oral previa a la escritura, en la que se irán poniendo los cimientos para el ordenamiento de B.

Establecidas las partes y los complementos argumentativos de cada una de esas partes como puntos de apoyo a las opiniones vertidas sobre A, comenzaremos la redacción de un texto de llegada (B), meta que, en el caso de ser por colaboración, nos llevaría a buscar, también de forma interactiva, las expresiones más adecuadas para cada caso. Concretar lo que queremos decir en cada apartado, regirlo por máximas pragmáticas, nos llevará a sintetizar determinados conocimientos en ideas que los resumen. Ejemplos podrían ser las partes introductorias o preámbulos al comentario (datos del contexto histórico-literario que nos acerquen a la figura del autor y al proceso de composición de *Campos de Castilla*).

Eso, evidentemente, sería insertable en una fase introductoria, pero al tiempo puede formar parte de la que cierra el texto, donde se ponga en valor, a modo de conclusión, la relación entre A y los datos biográficos, históricos, sentimentales, que se puedan manifestar de manera implícita en A.

En otros lugares (Piquer, 2004: 186) determinamos la actividad en el aula marcada por la interacción (puesta en común) que podía llevar a las conclusiones. Este sería el punto de partida para la construcción colegiada de un comentario. Es decir, partiríamos de la ventaja que nos ofrecen las posibilidades informáticas de tratamiento

de textos —a veces con la proyección en aula del texto—para ir construyendo fórmulas de redacción provisionales y presentando sus alternativas.

De nuevo aquí juega un papel importante la capacidad de expresión oral del alumnado que, al comunicar sus ideas, deberá desarrollar un argumentario dirigido a defender su postura ante un determinado texto alternativo. La provisionalidad de los textos radica en su valor de foro. Ahora, los contenidos adquiridos por los alumnos y su puesta en relieve constituyen un trabajo fundamental para que el profesorado tenga presente qué tipo de conocimientos y qué tipo de habilidades expresivas tienen sus alumnos.

Partiendo de criterios como la adecuación pragmática del texto a desarrollar, tomaremos en cuenta el tema, el contexto en el que producimos B y la finalidad que tiene. En consecuencia meditaremos sobre aspectos como el grado de formalidad, coherencia, cohesión y corrección. Es decir, la supervisión en la generación de un texto de tipo académico se convierte en una práctica de escritura dirigida a partir de A, que cumplía un cometido bastante diferente.

La importancia de A radica, sin embargo, en que a partir de él se ha conseguido acercar a un grupo humano hacia una enciclopedia compartida. Es decir, desde los conocimientos que subyacen en cada una de las lexías, el alumnado puede ir ampliando una serie de aspectos que, puestos en común, hacen que lo que antes subyacía — implícitos del texto— pueda aflorar de una manera evidente para ampliar la información y la formación del grupo.

Ese criterio de enciclopedia compartida sirve también a la hora de tomar en consideración el proceso de escritura. Por lo tanto, nos encontramos ante una doble vertiente del aprendizaje colectivizado: la interpretación de un texto de partida y la construcción del discurso interpretativo con un determinado grado de formalidad. De

ahí que se procure un grado de adecuación formal lógico con el tipo de discurso académico que se genera en el momento de poner en común las ideas. En definitiva, se trata de preparar al alumno para poder desarrollar habilidades concretas de la escritura. Se le está acercando, por ejemplo, al uso de la lengua en un examen.

### 3.- El producto final

Las posibilidades de desarrollar un texto B de manera individualizada no deberían pasar, por supuesto, prescindiendo de una fase de puesta en común de ideas. Ahora bien, en el caso de comentarios de tipo monográfico —por ejemplo, sobre el texto A, una posibilidad sería la de evidenciar la presencia del paisaje castellano en la obra de Machado— necesitaremos no únicamente la aportación de información adicional a partir de las lexías correspondientes, sino también un material metacrítico que el profesor puede filtrar o seleccionar. Eso, evidentemente, responde al nivel de conocimientos que en cada momento se considere oportuno que debe adquirir el alumno. Dejamos, por lo tanto, ese aspecto concreto al libre albedrío de nuestros lectores.

De todos modos, no podemos obviar que la formación del alumno en la redacción tiene mucho de personal. El estilo, esa forma individualizada de la expresión, requiere también de unos criterios de adecuación, fijación de la formalidad, estipular las expresiones de marcación y conexión del discurso, incluso la disposición de léxico como punto culminante de la redacción a la que se quiere dotar de “estilo”.

En nuestro caso se trata de acercarse a un texto académico y, en consecuencia, las pautas de trabajo deberán ir encaminadas en este sentido. El profesor, en este punto, se convierte en un supervisor de la redacción que se encargará de revisar aspectos variados de la construcción del nuevo texto: desde la coherencia hasta la ortografía, como venimos explicando. Estamos hablando de un proceso que nace en las técnicas de

búsqueda de información, el tratamiento de ella y la producción en la vida académica (López Río, 2008).

Todo ello, sobre el ejemplo expuesto, supone un contraste de superestructuras textuales y, al tiempo, nos acerca al conocimiento de dos de sus tipos: el de partida y el de llegada. En realidad, hemos apoyado nuestro escrito en un texto lírico con la intención de mostrar esos dos extremos. Es decir, nos planteamos la presencia de una expresión dirigida a la creación de sensaciones (hondo palpar del espíritu en el sentido machadiano) para administrar cuestiones en las que el alumnado puede ir profundizando (lexías). Se trata de una estrategia según la cual, a partir de un texto, podemos incluir facetas diversas del conocimiento, usarlas en sus relaciones hipertextuales, para llegar a restablecer una opinión (especulación) sobre el texto A. En ese caso se trata de gestionar esos conocimientos adquiridos —amplificación de A— para llegar a la administración y gestión de otros que subyacen en todas las disciplinas, los que van indefectiblemente ligados a la comunicación: los lingüísticos. De ahí que la gestión del conocimiento literario pase por la del lingüístico en el momento de organizar y desarrollar el discurso escrito.

En definitiva, la propuesta gira alrededor de dos ejes: los cambios producidos en el repertorio del lector (ISer, 1987) después de la lectura y del comentario del texto, por un lado, y la organización de ideas con la modalización y modelización de un escrito académico como punto de llegada.

El discurso escrito, obviamente, se nos presenta como un grado de la expresión en el que hay que considerar el carácter meditado, planificado, que se le ha atribuido desde sus disciplinas analíticas primarias. Ahora bien, no debemos desechar las posibilidades la antesala de una exposición oral programada, pautada, en la que entran en juego otras habilidades que, en ese caso, pertenecerían al ámbito de la oratoria, nada

menospreciable en los tiempos de sequía que caracterizan política y medios de comunicación.

Con lo expuesto no hemos intentado otra cosa que facilitar la ruptura del corsé que constriñe el *modus operandi* del alumnado y profesorado en el aula. Las recetas al respecto, los guiones-panacea ofrecidos por publicaciones varias, no deberían impedir la iniciativa de la libertad que nace al intentar interpretar un texto y que, en modo alguno, deberíamos impedir al disponer pautas marcadas de un modo estricto. Es el profesor quien mejor conoce a sus alumnos, quien mejor sabe cómo encauzarlos hacia la comprensión y hacia la expresión de los textos. Los manuales podrían, por lo tanto, servir como fondo de armario, elemento de consulta de valor incalculable, soporte técnico del profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan.
- BERNÁRDEZ, Erique (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- CASSANY, Daniel (2000): “Fonaments per al comentari de text”. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, N. 22. Barcelona, Graó, pp. 7-17
- CUENCA, Maria Josep (1996): *Comentari de text*. Picanya, Bullent.
- ISER, Wolfgang, (1987), *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- LANDOW, George P. (1992): *Hipertexto*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ EIRE, Antonio (1995): *Actualidad de la retórica*. Salamanca, Hespérides.
- LÓPEZ RÍO; Joaquim (2008): *El comentari de text: un instrument didàctic. Per una pedagogia del discurs*. València, Universitat de València, tesis doctoral.
- PIQUER, Adolf (2004): “La relació hipertextual en el conte. Propostes per a una gestió del coneixement literari”. En Pitarch, Vicent, et alii (eds.) *La llengua i la literatura: història i actualitat*. Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, pp.177-188.
- RÍOS, Isabel/ Vicent SALVADOR (2007): *L’ensenyament del discurs escrit*. València, Bromera.